



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

17 | 2009

Varia

Impact de l'univers de danse pris en référence par l'enseignant-e d'EPS sur la coéducation des élèves en danse contemporaine

Sabine Thorel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5587>

DOI : 10.4000/ejrieps.5587

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Sabine Thorel, « Impact de l'univers de danse pris en référence par l'enseignant-e d'EPS sur la coéducation des élèves en danse contemporaine », *eJRIEPS* [En ligne], 17 | 2009, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 18 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5587> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5587>



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Impact de l'univers de danse pris en référence par l'enseignant-e d'EPS sur la coéducation des élèves en danse contemporaine

Sabine Thorel thorelsab@yahoo.fr.

UMR STEF ENS Cachan, GÉDIAPS Créteil.

Résumé

La caractérisation de l'activité didactique de quatre professeur-es d'EPS (deux hommes et deux femmes) enseignant la danse contemporaine en contexte mixte permet la mise à jour des contenus réellement enseignés. Ceux-ci, en lien avec les formes et types de communication enseignante font émerger un système d'interactions entre genre des enseignant-e-s et univers de danse pris en référence, qui orientent leur activité didactique. C'est à partir des pratiques filmées et d'entretiens (semi-directif et d'auto confrontation) que sont examinés les effets de l'activité de ces enseignant-e-s sur la coéducation des élèves de collège. Ces études de cas, examinées en danse contemporaine, nuancent les interprétations habituelles concernant l'aspect androcentré des contenus enseignés en EPS et l'espace sexué occupé par les élèves.

L'objet de l'article est d'apporter des éléments de réponse nuancés à la question des contenus enseignés en EPS. Cette recherche issue de notre thèse de Doctorat (Thorel, 2007) a eu pour finalité d'extraire des éléments significatifs de l'activité de quatre enseignant-e-s d'EPS avec comme intention de faire émerger les processus facilitateurs ou inhibiteurs d'une coéducation chez les élèves en danse contemporaine.

Pour De Landsheere (1992) le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction, comportant les objectifs, les matériels, les dispositions relatives à la formation des enseignant-e-s. Mais, notre préoccupation est de nous attarder sur les contenus d'enseignement perceptibles, déclarés ou non, et imperceptibles qui agissent à l'insu des enseignant-e-s. Par conséquent, en prenant en compte l'histoire (leur expérience et leurs croyances) des enseignant-e-s, la notion d'environnement curriculaire permet une meilleure approche de leur activité d'enseignement en la confrontant aux réponses coéducatives des élèves en danse. La coéducation est une mixité positive qui génère une rencontre entre filles et garçons sans stéréotypie des rôles. À cet égard, le choix de la danse comme objet

d'observation est intéressant puisqu'elle est associée en France à une connotation féminine. L'aspect androcentré des contenus enseignés en EPS, souvent mis en évidence, s'infirme-il lorsque l'APSA (activité physique sportive et artistique) est connotée ? D'ailleurs le sexe de l'enseignant-e est-il sujet à favoriser des contenus à dominante masculine ou féminine ?

Après avoir explicité l'origine du questionnaire, présenté le cadre conceptuel construit pour comprendre les articulations menant à l'activité didactique et donné quelques résultats, nous ouvrons une discussion sur la construction d'un champ théorique composite et ses implications méthodologiques dans les recherches en éducation.

1. Origine du questionnaire.

Des rencontres avec des danses lors de voyages en Afrique, en Amérique et en Asie ont enrichi notre regard sur la danse. Elles nous révèlent que la danse joue un rôle important dans la vie publique ; la danse n'est pas réservée aux filles, elle fait partie de la vie de chacun-e. Laban (1963) la considère comme « art premier de l'homme ». D'ailleurs, dans certains pays et à certaines époques ils sont les seuls représentants de cet art, il en va ainsi de la danse khatak, danse du nord de l'Inde, ou du kabuki au Japon qui étaient même un temps interdits aux femmes. Ainsi, les pratiques sociales des danses ont été, de tout temps, très diversifiées. Elles permettent de renforcer le lien social dans une culture déterminée. Elles sont aussi le moyen de conforter les lois et les rites comme chez les Peuls du Niger qui, pour la fête du Worso inaugurant la saison des pluies, est aussi l'occasion, pour les hommes célibataires, de séduire les femmes qui les regardent danser. D'autres pratiques de danse permettent de créer un lien spirituel. C'est notamment le cas des danses des derviches tourneurs, exécutées par des hommes, qui tournent sur eux-mêmes « pour évoquer, en sa robe blanche, le retrait de Dieu et, par son mouvement, la stabilité d'un éternel retour » (Serres, 1999, p. 127). Ainsi, il est réducteur de considérer la danse comme une pratique essentiellement féminine.

Par ailleurs, à l'école les programmations de cette APSA restent rares. Nos premières explorations menées auprès d'enseignant-e-s d'EPS de vingt établissements montrent une contradiction entre leurs déclarations, qui ne mentionnent aucune difficulté particulière pour enseigner la danse en mixité, et la réalité de la programmation de cette APSA, peu présente dès la classe de 5^e et rarement en mixité. Ces résultats exploratoires obtenus en 2003 corroborent ceux réalisés auprès de 2500 enseignant-e-s d'EPS par Terret, Cogérino et

Rogowski en 2006. Ceux-ci rendent compte de la programmation de la danse, de 1 à 5 % selon les niveaux de classe. Pourtant la danse fait partie intégrante des programmes d'EPS. De plus, lors des observations, pour notre recherche doctorale sur les pratiques de danse en mixité, nous avons constaté que celle-ci se résumait à une organisation des groupes dans le même lieu mais dans lequel les élèves se regroupaient par sexe, ce que Goffman (2002) nomme les espaces ensemble-séparés. Ceci favorise les rôles sexués.

De plus, il y a un décalage entre les programmations d'une part et les pratiques de danse en dehors de l'école d'autre part.

En effet, à partir d'observations empiriques des pratiques de danse en dehors des structures encadrées de l'école, nous avons remarqué un engouement pour les pratiques esthétisantes de la part des garçons comme la capoiëra, le hip hop, le kombat, le roller acrobatique. De même, dans les associations ou les écoles de danse, les garçons pratiquent au même titre que les filles, les danses de salon, les danses folkloriques, les danses d'Amérique latine. Ainsi, une étude réalisée par le département des études et de la prospective du ministère de la culture et de la communication entre 1991 et 2003 (2003 b) révèle une augmentation du nombre de garçons de 92,53 % dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique et de danse où ils y pratiquent aussi bien la danse classique, le modern jazz que la danse contemporaine, alors que l'augmentation du nombre de filles durant la même période n'est que de 28,47 %. C'est d'ailleurs en danse contemporaine que les effectifs progressent le plus, quel que soit le sexe.

Par ailleurs, une enquête menée en (2003 a) par ce même département révèle également que les danseurs professionnels sont plus nombreux à enseigner que les danseuses. Ce qui interpelle sur l'idée répandue que la danse est une APSA principalement enseignée par des femmes.

Cet écart entre, les différentes pratiques extra-scolaires vécues par les filles et les garçons et les pratiques scolaires où la danse est peu présente, favorise peu les rencontres entre filles et garçons dans les activités artistiques et par conséquent interroge sur la coéducation des élèves. Celle-ci est donc à construire pour amener filles et garçons à être complémentaires et aussi pour que chacun-e puisse transformer sa motricité en exploitant différents registres selon ses aspirations. La coéducation est une éducation à la mixité. En effet, les leçons filmées en danse contemporaine révèlent que non seulement filles et garçons se séparent mais aussi que certain-e-s occupent davantage les espaces périphériques, alors que d'autres préfèrent le centre de l'espace d'évolution. Cette occupation différenciée de l'espace ne peut

avoir comme origine une explication sexuée puisque nous avons observé des réponses différentes selon les élèves, indépendamment de leur sexe, en fonction des professeur-e-s. Elle ne peut être non plus due au sexe de l'enseignant-e puisque nous avons constaté des réponses variées des élèves avec des enseignant-e-s de même sexe.

Les élèves perçoivent-ils des indices genrés, par exemple un mouvement lent et fluide ou un mouvement saccadé et rapide lors des démonstrations de leurs enseignant-e-s, qui les incitent à se regrouper par sexe, même au sein des groupes mixtes ?

Cette question se traduit par une première hypothèse : si les filles et les garçons sont dans un espace « ensemble-séparés », alors les rôles que les élèves s'attribuent sont peut-être en relation avec les indices genrés qu'ils détectent chez les enseignant-e-s ?

Mais l'étude des rôles donnés ou distribués de manière implicite aux élèves par les enseignant-e-s est insuffisante pour mener une recherche en didactique qui cherche d'abord à comprendre le sens des contenus enseignés. D'ailleurs, la notion de rôles ne peut, à elle seule, résumer ce qui est à enseigner en danse contemporaine. L'étude des contenus est incontournable parce que leur choix et leur transmission vont fortement conditionner les réponses des élèves. Rappelons que les contenus peuvent être enseignés (dans ce cas, ils correspondent à ce que les élèves ont à apprendre pour se transformer) ou découverts implicitement (dans ce cas, ils correspondent à ce que les élèves ont appris de manière tacite sans que l'enseignant-e n'ait eu une réflexion préalable sur ces contenus). L'axe de recherche focalise sur l'activité des enseignant-e-s sans occulter pour autant la possible co-construction des contenus entre professeur-e-s et élèves (Verscheure et Amade-Escot, 2004). Pour cette raison, les réponses des élèves, en matière de coéducation, sont utilisées ici à des fins de meilleure compréhension de l'activité des enseignant-e-s. Celle-ci ne peut faire l'impasse, dans cette APSA en particulier, d'un questionnement sur ce que les élèves retiennent de la mise en jeu du corps des enseignant-e-s. Ainsi s'affine l'hypothèse :

les contenus enseignés, conditionnés par le genre de l'enseignant-e, sont susceptibles de favoriser des pratiques développant des motricités d'élèves dans des registres moteurs différents, indépendamment de leur sexe (le genre des élèves n'ayant pas été appréhendé).

Le genre est défini par les psychosociologues et les sociologues comme une construction sociale des attributs associés au sexe comme les attitudes, les valeurs, les rôles sociaux. Dans le cadre de l'enseignement de la danse, nous postulons une correspondance du genre, qui peut être différent du sexe, à un registre moteur préférentiel. Il s'agit de baliser le genre à une « *position* » momentanée des enseignant-e-s, que nous essayons d'approcher par ce

que nous apprenons d'eux (par leur mouvement lors des démonstrations par exemple). Parce que le genre est certainement évolutif en fonction du contexte, de l'APSA et des circonstances, sur un temps d'observation court, la notion de « *position de genre* » (Verscheure, 2005) est plus appropriée.

2. Cadre conceptuel

Celui-ci est construit à partir de notions mises en réseau conceptuel (croyances, expérience, expertise, position de genre). Par conséquent, il ne peut se comprendre qu'à la condition de considérer l'activité didactique au sein d'un environnement curriculaire : la relation entre l'histoire de l'enseignant-e (son expérience et/ou son expertise d'enseignement de cette APSA, ses croyances, sa position de genre) et son regard sur les programmes, sur les APSA, sur les décisions collégiales, sur le contexte, sur les élèves, les circonstances). C'est cet environnement qui est la base de notre construction théorique.

2. 1. Inscription théorique de la recherche

Nous nous situons dans le cadre de la didactique, discipline scientifique qui étudie les processus d'élaboration et d'acquisition chez les élèves et de transmission par l'enseignant-e des savoirs et des savoir-faire de l'activité danse. La didactique s'intéresse aux conditions et aux contraintes qui agissent sur la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. L'activité didactique est envisagée de manière à situer l'enseignant-e triplement en relation avec ses propres préoccupations, les contenus d'enseignement et un environnement dans lequel agissent les élèves. C'est pourquoi, la focalisation sur l'activité d'enseignement ne peut s'extraire d'un système résultant de ces interactions. Le cadre conceptuel est bâti sur le postulat que si la « position de genre » peut avoir une influence sur l'activité des enseignant-e-s donc sur les contenus enseignés et les réponses des élèves, elle peut avoir aussi une influence sur les croyances des enseignant-e-s qui agiraient elles-mêmes sur l'activité des enseignant-e-s.

En effet, les croyances relatives à la danse sont vives à l'école si on en juge le peu de cycles programmés. La danse, réduite à une activité féminine, limite certainement sa programmation dans un enseignement mixte. L'écart entre le passé sportif des enseignant-e-s d'EPS et l'enseignement artistique, les caractéristiques sociologiques des élèves et/ou le type d'établissement sont peut-être d'autres raisons d'élaborer ces croyances. Pour cette raison, le cadre anthropologique de Sperber (1996) est utile à leur compréhension et approprié à notre étude puisque, pour Sperber, elles sont intuitives et en même temps éminemment

rationnelles dans leur contexte. Ainsi, ces croyances agissent probablement sur l'activité des enseignant-e-s et par conséquent, sur leurs attitudes. En effet, pour Mucchielli (2001, p.15), ces dernières sont engendrées par « un état d'esprit ou une prédisposition psychologique envers quelque chose qui orienteraient toutes les interactions avec l'objet en question [...] ». Cette définition nous incite à aller loin dans les détails du métier en utilisant la clinique de l'activité en tant que « *discipline* outil » (David, 2001 ; 2002) qui permet d'avancer dans la problématisation didactique. Ainsi, le concept d'activité (Clot, 1997 ; Clot et Faïta, 2000) est repris dans le domaine de l'activité d'enseignement. Dans celle-ci, chaque composante est susceptible de se modifier en fonction des paramètres comme les circonstances extérieures, les réponses des élèves, les émotions, particulièrement vives dans cette APSA. Ces paramètres sont des éléments de l'environnement curriculaire qui s'alimente de diverses façons, y compris par les croyances des enseignant-e-s ; ce qui participe à la réflexion et à la mise en œuvre des contenus qui en résultent.

2. 2. Objet et questions de recherche

Il s'agit de décrire et comprendre comment les enseignant-e-s observé-e-s et interrogé-e-s conduisent les contenus relatifs à la coéducation des élèves en danse contemporaine et l'impact de leur activité d'enseignement sur la relation entre danseurs-euses.

Pour cela, nous cherchons à mettre en évidence les processus à l'œuvre dans les modalités de prise en charge de la mixité scolaire en danse contemporaine et les effets de ces processus sur la coéducation.

L'activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte est étudiée par le biais de la « position de genre », l'expérience, l'expertise et les croyances des enseignant-e-s. Seul un champ de recherches alimenté par les « *disciplines* outils » permet d'interroger les processus animant les enseignant-e-s et d'en étudier l'impact sur les contenus. Notre préoccupation a nécessité l'élaboration d'une problématique spécifique sur un mode de recueil de données composite.

Sont retenues trois questions de recherche :

1. Quel est l'impact de la « position de genre » sur les contenus enseignés lors des pratiques coéducatives en danse ?
2. Quel est le poids de l'expérience et/ou de l'expertise de l'enseignant-e dans la conduite des pratiques coéducatives ?

3. Quelles sont les croyances, partagées ou non, les attitudes, plus ou moins conscientes, les valeurs de ces enseignant-e-s et leur influence sur les pratiques coéducatives des élèves ?

Le cadre conceptuel est centré sur les rapports entre activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte et la « position de genre » des enseignant-e-s inférée en observant leur activité. Ce cadre est à interpréter à travers un double filtre, celui des croyances et des attitudes d'une part et celui de l'expérience d'autre part. Nous désirons connaître si un effet de la « position de genre » peut agir sur l'expérience et les croyances des enseignant-e-s. Cette position se traduirait par des attitudes interprétées par les élèves comme des indices d'encouragement ou non à la coéducation.

2. 3. La coéducation en danse contemporaine

La visée de la coéducation est d'éduquer les élèves à une véritable liberté de choix de partenaires, d'espace, de motricité, de rôles indépendamment des stéréotypes liés au sexe d'appartenance.

En effet, notre travail de thèse a mis en évidence que l'espace indiqué aux élèves et l'espace utilisé par les enseignant-e-s au sein des groupes et les communications données de différentes manières sur la motricité génèrent chez les élèves une utilisation particulière de l'espace, différentes formes de communications et un type de motricité correspondant à ce qu'ils perçoivent de ces trois critères chez les enseignant-e-s.

A partir de ces trois critères, des indices de coéducation sont envisagés : une proximité spatiale entre filles et garçons ainsi qu'une parité au sein des groupes de recherche, des communications entre élèves dans différents registres (verbal, tactile, démonstrations et regards de l'autre), une motricité « inversée » par rapport à ce qui est attendu de la part des professeur-e-s en fonction du sexe de leurs élèves (leurs attentes seraient plutôt un mouvement lent et fluide pour les filles, un mouvement rapide et saccadé pour les garçons). Il y a alors coéducation quand : les filles et les garçons sont répartis équitablement dans tout l'espace ; dans les groupes mixtes, il existe des duos mixtes, et non plus, en grande partie, des duos sexués ; chacun-e des partenaires de duos mixtes accepte le regard de l'autre ; les élèves spectateurs communiquent leurs impressions parce qu'ils détectent des signaux de rencontre, dans des registres différents, par l'intermédiaire d'une lecture non sexuée de la gestuelle puisque les rôles des danseurs et leur motricité ne sont pas figés.

Ainsi, la coéducation est un processus à construire pour inciter filles et garçons à une complémentarité socio-motrice en danse contemporaine et à exploiter différents registres de motricité selon leurs aspirations, quel que soit leur sexe.

3. Méthode

Les enseignant-e-s ont été choisis sur des critères ciblés : le même niveau d'enseignement (6^e), le sexe, la formation initiale et/ou continue, l'implication scolaire et/ ou extra-scolaire en danse, les degrés d'expérience et/ou l'expertise en danse contemporaine. L'expertise est déterminée par la reconnaissance de l'enseignant par : les pairs, les « spécialistes » de l'APSA (membres de jury de l'option ponctuelle de danse au baccalauréat), l'institution (il organise et encadre les stages de formation continue), l'engagement dans le monde extra-scolaire (danseur de compagnie et chorégraphe), l'enseignement de la danse en EPS, en UNSS, dans le monde associatif.

L'investigation a été menée en suivant l'activité d'enseignement de deux leçons de danse contemporaine de deux heures, du milieu de cycle, de deux hommes (A et B) dont A est expert de cette forme de danse, et de deux femmes (C et D) dont C est expérimentée.

Le protocole d'investigation recueille les informations avant deux leçons filmées (par un entretien semi-directif), pendant (par un enregistrement audio et vidéo des leçons), après (par un entretien d'auto confrontation), ce qui permet une triple analyse de l'activité. Dans le cadre de cet article, sont exposées les méthodes relatives au décryptage des leçons filmées et à la conduite de l'entretien d'auto confrontation. Les leçons sont décryptées à partir d'un découpage cherchant à faire émerger, par le biais des communications aux élèves, les contenus réellement enseignés. Une analyse de contenu qualitative thématique (Bardin, 1977 ; Miles & Huberman, 2003 ; Weil-Barais, 1997) est menée à partir de données quantitatives des pratiques effectives calculées par le logiciel Excel. Pour recueillir les données quantitatives relatives aux leçons, lors des transcriptions dans Word puis dans Excel, un codage déchiffrant les indices repérables par les élèves est élaboré. Pour cela, la notion de script didactique (Amade-Escot, 1996) nous sert d'appui. Le discours est découpé dès que les communications changent de destinataire (un groupe ou un individu), ce qui constitue une unité de sens. Chacune d'elles est assortie d'un codage qui spécifie à qui sont adressées les communications, leur objet (les contenus et l'évaluation) leurs formes (les démonstrations et les attitudes) et leurs types (élèves sollicité-e-s pour démontrer). Les

thèmes des communications retenus ici sont les contenus d'enseignement, les formes et les types de communication susceptibles de donner des indices de coéducation aux élèves. Sur la totalité des huit leçons, les contenus d'enseignement sont : la composition chorégraphique, le monde sonore, l'espace, l'énergie, les relations entre danseurs, la concentration, les vitesses de mouvements, le vocabulaire gestuel, la combinaison des paramètres du mouvement, les ambiances, le regard du spectateur, la présence, l'improvisation, les précisions dans les directions, les comptes, l'originalité et l'imitation.

Les formes des communications sont : soit verbales et/ou visuelles (par l'utilisation du tableau ou de la vidéo), soit démonstratives (nous en avons qualifié la qualité du mouvement : fluide, explosif...), soit par les regards adressés à un groupe de sexe lors de contenus particuliers, soit par les gestes indiquant des lieux aux groupes de sexe, soit par l'espace occupé par l'enseignant-e au sein des groupes mixtes.

Les types de communication (dans les discours et les démonstrations) sont les modèles pris en référence (féminin ou masculin), les destinataires des régulations et les rôles sexués donnés aux élèves.

Le « montage vidéo » support à l'entretien est réalisé en croisant les items les plus révélateurs de l'entretien semi-directif et ceux de l'analyse vidéo. Le film réalisé reprend les événements clés à différents moments de la séance : les consignes données à l'ensemble de la classe, les interventions de l'enseignant-e (dans les groupes mixtes et à des élèves en particulier) lors des moments de recherche, l'espace entre les élèves avant et après interventions de l'enseignant-e, l'espace utilisé par l'enseignant-e (dès l'organisation du travail et ses déplacements dans cet espace), les rôles distribués aux élèves (implicites ou explicites) lors des communications verbales et non verbales (en grand groupe et en groupe restreint), les moments d'évaluation des productions. Le but de cet entretien est de confronter les enseignant-e-s à leur activité et de mettre à jour les processus qui la guident.

Pour mener l'entretien d'auto confrontation, les travaux de Crindal (2006) sont utilisés pour établir une mise en confiance entre le chercheur et les enseignant-e-s. La télécommande leur est laissée. La consigne donnée est la suivante :

« Vous allez vous redécouvrir dans l'activité d'enseignement de la danse. Si vous êtes à certains moments étonné-e de l'activité que vous avez menée, vous pouvez arrêter le film et parler de ce que vous avez fait ». Nous cherchons à faire émerger les contradictions entre leurs croyances sur l'activité qu'ils pensent avoir menée et ce que leur révèle le film.

Les données sont traitées par analyse thématique et lexicale. Cette dernière est effectuée par le logiciel Alceste qui analyse le vocabulaire du corpus des quatre auto confrontations. L'analyse lexicale permet de restituer les significations des discours. Le logiciel reconstitue, par le calcul des cooccurrences, la nature des mots fréquemment associés ainsi que leur présence et absence significative en fonction des enseignant-e-s. Mais ni l'analyse lexicale ni l'analyse thématique ne permettent l'accès à la réalité du temps didactique puisque cet entretien a lieu après les prises de vue.

4. Résultats

Ne sont présentés que quelques résultats relatifs aux leçons filmées parce qu'ils représentent des éléments clés de l'activité en temps réel et non le discours différé sur l'activité. Ils concernent les contenus d'enseignement, les formes et les types de communication donnés aux élèves (codage en annexe). Le logiciel Excel procède au dénombrement des contenus, des formes et des types de communication. C'est ce qu'indiquent les nombres dans les figures.

4. 1. Les contenus

Parmi les contenus d'enseignement recensés, le vocabulaire gestuel est celui qui donne le plus d'informations sur ce qui fonde l'enseignement de la danse de ces enseignant-e-s. Ce sont les enseignant-e-s B et C qui attachent le plus d'importance à la motricité (figure 1) qu'elle soit spécifique sous forme de tours, sauts, chutes (C8+) ou par l'utilisation de verbes d'action (C8-). Ce trait ne se ramène ni au sexe ni à l'expérience (B étant homme et novice, C étant femme et expérimentée). L'enseignant A ne fait pas du vocabulaire gestuel une priorité. C'est pourtant un expert de cette APSA. Il recherche la difficulté au travers de la qualité et des précisions du mouvement, alors que l'enseignant B recherche plutôt la difficulté technique des mouvements. L'enseignant A ne se démarque pas tellement de l'enseignant D qui ne donne pas non plus une priorité à la recherche de vocabulaire gestuel. Ni le sexe ni l'expertise n'expliquent cette similitude. D'ailleurs, on note plus de valeurs proches entre B et C qu'entre enseignant-e-s de même sexe. L'univers de danse sur lequel s'appuient ces enseignant-e-s est en lien avec ce qu'ils désirent que les élèves apprennent. Cet univers est la sensibilité, à un moment donné, à des courants de danse clairement identifiés.

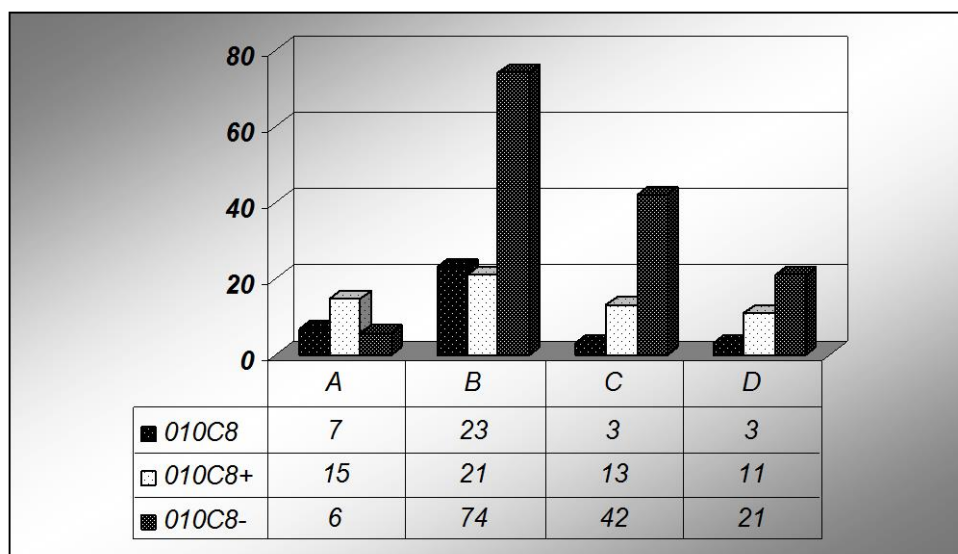


Figure 1. le vocabulaire gestuel

L'axe des ordonnées représente le nombre de fois où le contenu relatif au vocabulaire gestuel apparaît. Par exemple, l'enseignant B sur l'ensemble des deux leçons communique 118 fois sur le vocabulaire gestuel : 23 fois concernent la motricité en général, 74 fois concernent des verbes d'action relatifs à la motricité et 21 fois sur la technique (tours, sauts, chutes).

4. 2. Les formes des communications

La manière dont sont communiqués les contenus et surtout la qualité du mouvement attendu, à travers les démonstrations notamment, informent sur l'univers de danse des enseignant-e-s. Si les démonstrations des enseignants (figure 2) sont de nature différente (A insiste sur la continuité du mouvement, lent et fluide, alors que B accentue la discontinuité du mouvement, rapide et explosif) c'est parce que leur univers de danse, sur lequel les contenus sont construits, est différent. Le sexe n'est pas une variable déterminante du type de mouvement attendu. En tout cas, la nature de leur démonstration a un poids déterminant sur l'intérêt des filles pour l'enseignement de A, des garçons pour l'enseignement de B.

Par contre, les enseignantes démontrent peu, elles ont recours aux métaphores révélatrices aussi d'univers de danse différents.

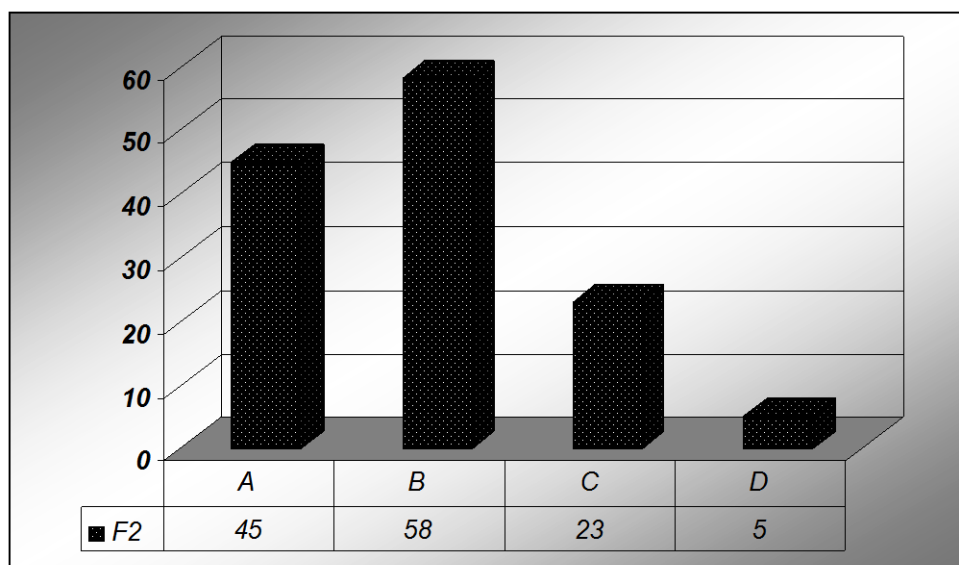


Figure 2. les démonstrations

C'est l'enseignant B qui démontre le plus (58 fois).

4. 3. Les types de communication

En choisissant, pour démontrer, plutôt des filles que des garçons ou inversement, les enseignant-e-s transmettent l'idée que ces élèves sont des modèles dont il faut se rapprocher. S'ils sont désigné-e-s, c'est parce qu'ils sont en adéquation avec la gestuelle recherchée par l'enseignant-e. Par l'intermédiaire de ces élèves, des indices de masculinité ou de féminité sont perçus par celles et ceux qui regardent la démonstration. La figure 3 indique clairement les modèles pris en référence. Ils sont féminins (codés treo) pour A et D, masculins (codés trex) pour B, autant féminins que masculins pour C. Les élèves sollicité-e-s sont en priorité des filles pour A et D, en priorité des garçons pour B, presque autant de garçons que de filles pour C. La relation entre contenus, qualité du mouvement des enseignant-e-s et élèves désigné-e-s sont bien en lien avec un univers de danse qui développe plus un pôle athlétique (B) ou plus un pôle de recherche d'un « état de danse » (A) axé sur la concentration, les sensations. Les rôles donnés aux élèves par les enseignant-e-s, plus ou moins implicitement, sont en relation avec les rôles des danseurs et des danseuses de leur univers de danse préférentiel.

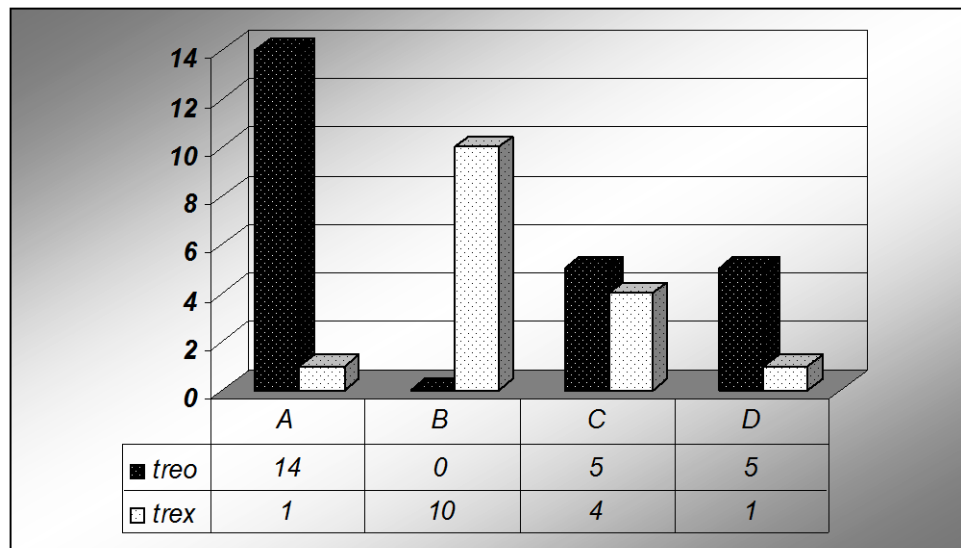


Figure 3. les modèles

Par exemple, l'enseignant A demande 14 fois à une fille de démontrer et une seule fois à un garçon alors que B désigne 10 fois un garçon et jamais de fille. Mais même si ces élèves servent de modèles aux autres, les quatre enseignant-e-s donnent plus aux filles qu'aux garçons des rôles connotés sexuellement (servir de modèle, attendre que les garçons aient appris le module, faire répéter ou évaluer les garçons). Ceci entretient les stéréotypes liés aux rôles de sexe, attribués communément aux filles et aux garçons en danse (Faure & Garcia, 2003a, 2003b). Nous rejoignons en cela les analyses de Ferez (2001) au sujet des inégalités sexuées encore plus fortes dans cette APSA.

Il résulte du croisement des données des trois sources que les processus de construction de l'activité s'effectuent à partir d'un système d'interactions entre la « *position de genre* » des enseignant-e-s et leur univers de danse préférentiel. C'est en décryptant ce dernier (par les contenus enseignés et les formes et types de communication données aux élèves) qu'est mise à jour la « *position de genre* » de chaque enseignant-e.

En résumé, les quatre cas représentent trois styles différents. Le style 1 se caractérise par l'engagement en tant que danseur et chorégraphe, la recherche d'un « état » de danse et de la continuité du mouvement. L'enseignant homme et expert (A) représente ce style. Le style 2 se caractérise par un registre moteur préférentiel (masculin pour B, féminin pour C) et un modèle sexué imposé à tous les élèves. L'enseignant femme et expérimentée (C) et l'enseignant homme et novice (B) représentent ce style. Le style 3 se caractérise par la création d'une nouvelle activité de danse et des registres de motricité différenciés en fonction du sexe des élèves. Seule l'enseignant femme et novice (D) représente ce style.

En définitive, la caractérisation de leur activité ne se réduit ni à leur sexe ni à leur degré d'expérience et/ ou d'expertise dans l'enseignement de cette APSA. Ces styles génèrent une série d'indices perçus par les élèves qui les interprètent comme les réponses motrices attendues. Celles-ci, par le biais des contenus et des formes et types de communications, font naître une forme de danse qui exclut soit les filles, soit les garçons, clairement visible à la vidéo.

5. Discussion

Nos résultats nuancent ceux obtenus par les recherches traitant du comportement des filles et des garçons en EPS et notamment leur rapport à l'espace et l'aspect androcentré des contenus enseignés (Coupey, 1995 ; Davisse, 2000 ; Vigneron, 2005). Ces derniers seraient orientés en fonction d'une motricité masculine, quelle que soit l'APSA.

Il ressort de ces études des différences entre les garçons qui monopolisent l'espace et les filles qui sont plutôt en retrait. Mais ceci n'est pas vérifié dans notre recherche. L'espace est ici différemment appréhendé en fonction des professeur-e-s. L'explication n'est pas sexuée puisque les observations ont montré des réponses différentes selon les élèves, indépendamment de leur sexe, en fonction des professeur-e-s.

Quant à l'aspect androcentré des contenus d'enseignement, souvent pointé comme variable explicative de la moindre réussite des filles, il apparaît que les contenus d'enseignement ne se réfèrent pas plus à une danse féminine qu'à une danse masculine. C'est de ces résultats, qui ne convergent pas avec ceux des précédentes recherches, que nous allons discuter.

Tout d'abord, notre étude réalisée sur quatre cas n'écarte pas les résultats des recherches citées. Mais notre parti pris a consisté à entrer dans le détail de l'activité d'un nombre restreint d'enseignant-e-s afin d'approfondir des connaissances locales relatives à l'acte d'enseigner.

La réponse aux questions posées a nécessité la prise en compte de plusieurs dimensions issues de différents champs théoriques. Comment nier l'apport des recherches anthropologiques (Héritier, 1996) et psychologiques (Vouillot, 2003) à la fois sur les études relatives au genre et à celles relatives aux connotations sexuées liées aux croyances sur la danse ? Inévitablement, la méthode utilisée s'appuie sur celles issues de ces différents champs théoriques et conduit à un ensemble composite. C'est cette méthode qui a évité d'enfermer les enseignant-e-s dans des « a priori » de réponses en fonction de leur sexe et de l'APSA. Le genre de ces enseignant-e-s n'a donc pas été établi dès le début de la

recherche puisque, d'une part, nous nous refusons à lire l'activité des enseignant-e-s à partir de catégories de genre qui risquaient de nous enfermer dans une lecture unique de leur activité ; d'autre part, la « mesure » du genre telle que définie par Bem (1974) est questionnée par des recherches récentes (Verscheure, 2005). C'est en croisant plusieurs sources d'information que nous parvenons à lire l'activité d'enseignement le plus finement possible et à élaborer une approche de leur genre.

En effet, le seul recours aux entretiens semi-directifs ne permet pas l'accès total à l'activité d'enseignement parce que les enseignant-e-s ne déclarent qu'une partie infime de leur activité qui n'est d'ailleurs pas forcément la plus juste. Mais le croisement de leurs déclarations et de l'activité filmée, nous amène à une partie de la vérité. Les films réalisés pour mener les entretiens d'auto confrontation mettent l'accent sur certains points choisis pour leur pertinence eu égard aux questions de recherche. Ils ont le mérite d'attirer l'attention sur la relation entre activité enseignante et réponses des élèves. En effet, bien qu'ayant focalisé nos recherches sur l'activité de l'enseignant-e, c'est en observant les réponses des élèves (refus ou adhésion) à la transmission des contenus que nous comprenons mieux encore l'activité d'enseignement. Par ailleurs, grâce à la vidéo, les enseignant-e-s ont accès aux réponses des élèves en lien aux contenus réellement enseignés. Ainsi, par rapport à l'hypothèse, les contenus sont effectivement conditionnés par la « *position de genre* » des enseignant-e-s puisque en fonction de celle-ci, les contenus choisis se réfèrent à un univers de danse particulier qui est en adéquation avec les attentes des filles ou avec celles des garçons. Ce qui ne facilite pas leur rencontre. Par contre le sexe, l'expérience, l'expertise ne sont pas à eux seuls déterminants dans la conduite des pratiques. Seules sont déterminantes les attitudes des enseignant-e-s qui envoient des messages aux élèves.

6. Conclusion

Ces résultats sont à prendre en compte dans les curriculums de formation des enseignant-e-s d'EPS pour les sensibiliser à l'éducation à la coéducation. Ce n'est pas le choix des contenus qui provoque cette séparation des élèves mais un registre unique de contenus, de formes et de types de communication. Cinq conditions sont à réunir pour qu'il y ait coéducation : la prise en compte de la diversité motrice des élèves en envisageant leur coéducation définie par la complémentarité socio-motrice entre filles et garçons et par des registres moteurs non sexués ; la structuration de l'espace qui impose des modes de relations aux élèves ; les registres de communications variés autant verbaux que non verbaux ; les univers de danse

variés et multiples ; le regroupement par motricité différente et non par groupement affinitaire, qui se traduit le plus souvent par des groupements sexués.

À partir de quatre cas, sont mis en évidence trois styles d'action qui sont en lien avec un univers artistique. Plus celui-ci est affirmé ou unique, moins la coéducation est possible. Cet univers, par les indices de féminité donnés aux élèves, donne une approche du genre des enseignant-e-s à un moment de leur histoire.

Une étude plus large permettrait de confirmer ces styles et d'en décliner probablement d'autres. Pour comprendre les processus en jeu inhérents à l'activité d'enseignement, il paraît souhaitable de mettre en œuvre des techniques plurielles de recueil de données qui envisagent de les saisir dans le temps le plus proche de leur activité.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (1996). L'observation des activités didactiques en Éducation Physique et Sportive : aspects méthodologiques. *Impulsions*, 1, 75-98.
- Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris : PUF.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 42, 2, 155-162.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie*, 110, 35-70.
- Clot, Y. (1997). Le travail, activité dirigée. Contribution à une analyse psychologique de l'action. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris 8.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7- 42.
- Crindal, A. (2006). Interventions enseignantes : une méthodologie de mise en confiance pour dire, faire et reconstruire son travail. In M-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp 29-43). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- David, B. (2001). Éducation physique et Sportive et évaluation. Pratiques et représentations en didactique. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paul Sabatier, Toulouse 3, 129 p.

- David, B. (2002). La psychologie comme discipline outil dans les recherches en didactique des APS. *Impulsions*, 3, 7-9.
- Davisse, A. (2000). La mixité est-elle une garantie d'une réelle égalité des sexes en EPS ? *Revue Hyper*, 210, 24-28.
- De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Colin. [5e édition].
- Faure, S., & Garcia, M-C. (2003) (a). Les « braconnages de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires ». *Ville-Ecole-intégration*, 113, 244-257.
- Faure, S., & Garcia, M-C. (2003) (b). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144, 85-93.
- Ferez, S. (2001). Mixité et différentialisme en EPS : le cas des activités physiques et artistiques dans l'Académie de Montpellier. IXe Congrès International de Chercheurs en Activités Physiques et Sportives. Valence 1-3 Novembre.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La dispute.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin : la pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Laban, R. (1963). *La danse moderne éducative*. Bruxelles : Éditions complexe.
- Laban, R. (2003). *Espace dynamique*. Bruxelles : Contredanse.
- Miles, M-B., & Huberman, A-M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck. [2e édition].
- Ministère de la culture et de la communication (2003) (a). Les danseurs. Bulletin du département des études et de la prospective, 142, 1-11.
- Ministère de la culture et de la communication (2003) (b). Effectifs d'élèves inscrits en danse dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique et de danse de France métropolitaine, selon le sexe. Département des études et de la prospective.
- Mucchielli, (2001). Définitions des éléments culturels. In A. Mucchielli (Ed.), *La psychologie sociale* (pp. 15-16). Paris : Hachette.
- Serres, M. (1999). *Variations sur le corps*. Baume-Les-Dames : Éditions Le Pommier.
- Sperber, D. (1996). L'épidémiologie des croyances. In D. Sperber (Ed.), *La contagion des idées* (pp. 107-135). Paris : Odile Jacob.
- Thorel, S. (2007). Vers une coéducation en danse au collège : analyse didactique et prospective des curricula. Thèse de Doctorat non publiée. École nationale supérieure de Cachan, 610.

- Terret, T., Cogérino, G., & Rogowski, I. (dir.) (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Éditions de la revue EP.S.
- Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS : le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *STAPS*, 66, 79-97.
- Verscheure, I. (2005). Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Éducation Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles. Thèse de Doctorat non publiée. Université de Toulouse, 418 p.
- Vignerot, C. (2005). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 125-162). Paris : Éditions de la revue EPS.
- Vouillot, F. (2003). « Faire des sciences et du sport au lycée : une logique de sexe ? » *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 22, 4, p. 485-494.
- Weil-Barais, A. (coord.) (1997). *Les méthodes en psychologie*. Paris : Bréal.

Annexe

Codage des leçons

Enseignant	Leçon n°	Séquence	communication	temps	direction	origine	F1	F2	F3	F4	qualité	type	registre	1	2	3	4	R1	R2	remarque

La séquence est numérotée (découpage réalisé en rapport avec les destinataires des communications, dès que le destinataire change, c'est une nouvelle unité, une nouvelle ligne). Les formes des communications sont codées (F1, verbale, visuelle ; F2, les démonstrations ; F3, les regards; F4 ; les gestes indiquant des lieux et espace occupés par l'enseignant-e au sein des groupes mixtes), les objets des communications sont codés (1, contenus ; 2, évaluation ; 3, incidents ; 4, autre), (R1) correspond aux réponses orales des élèves, (R2) leurs réponses motrices.